

## Formação de professores baseada na investigação pedagógica: um estudo sobre o estágio nos mestrados em ensino

*Teacher education based on pedagogical research:  
a study of the practicum in teaching masters*

*Formación de profesores basada en la investigación pedagógica:  
un estudio sobre el prácticum en los masters en enseñanza*

Flávia Vieira<sup>2</sup> 

José Luís Jesus Coelho da Silva<sup>3</sup> 

Maria Teresa Machado Vilaça<sup>4</sup> 

**Resumo:** O artigo apresenta um estudo sobre o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho (Portugal), criados com a reforma de Bolonha. O modelo confere um lugar central ao desenvolvimento de um projeto de investigação pedagógica na escola, apresentado num relatório final defendido em provas públicas. O estudo envolveu a análise qualitativa de 40 relatórios de estágio e um inquérito por questionário respondido por supervisores da universidade (n=34), orientadores cooperantes das escolas (n=112) e ex-estagiários (n=133). São apresentados resultados relativos à natureza e impacto dos projetos e às competências profissionais evidenciadas nos relatórios. Conclui-se que as perceções dos participantes e os relatórios estão globalmente alinhados com pressupostos e linhas de ação do modelo, embora se identifiquem algumas limitações que apontam a necessidade de melhorias nos processos de formação.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Estágio. Investigação pedagógica.

**Abstract:** *The article presents a study about the practicum model of the Masters in Teaching of the University of Minho (Portugal), created with the Bologna reform. The model assigns a central role to the development of a pedagogical research project at school, which is presented in a final report defended publicly. The study involved a qualitative analysis of 40 practicum reports and a survey questionnaire to university supervisors (n=34), cooperating school teachers (n=112) and former trainees (n=133). Results are presented regarding the nature and impact of the projects and the professional competences evidenced by the reports. The participants' perceptions and the reports are globally aligned with the assumptions and action lines of the model. Nevertheless, some limitations are identified pointing to the need for improvement in training processes.*

**Keywords:** *Initial teacher education. Practicum. Pedagogical research.*

**Resumen:** *El artículo presenta un estudio sobre el modelo de prácticum en los Másteres en Enseñanza de la Universidad de Minho (Portugal), creados tras la reforma de Bolonia. El modelo asigna un papel central al desarrollo de un proyecto de investigación pedagógica en la escuela, presentado en un informe final en una defensa pública. El estudio incluyó un análisis cualitativo de 40 informes de prácticas y una encuesta respondida por supervisores universitarios (n=34), mentores escolares (n=112) y antiguos alumnos en prácticas (n=133). Los resultados se centran en la naturaleza e impacto de los proyectos y las competencias profesionales evidenciadas en los informes. Se concluye que las percepciones de los participantes y los informes están en general alineados con los supuestos y las líneas de acción del modelo, aunque se identifican algunas limitaciones que apuntan a la necesidad de mejoras en los procesos de formación.*

**Palabras clave:** *Formación inicial de profesores. Prácticum. Investigación pedagógica.*

<sup>1</sup> **Submetido em:** 06 out. 2019 - **Aceito em:** 08 dez. 2019 - **Publicado em:** 21 jul. 2020

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Portugal (UMinho) – E-mail: flaviav@ie.uminho.pt

<sup>3</sup> Universidade do Minho, Portugal (UMinho) – E-mail: zeluis@ie.uminho.pt

<sup>4</sup> Universidade do Minho, Portugal (UMinho) – E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt

## Introdução

Num estudo de revisão dos artigos publicados na revista *Journal of Teacher Education* ao longo de 40 anos, Livingston e Flores (2017) assinalam problemáticas recorrentes que continuam a exigir estudo e debate, entre as quais referem o papel da investigação no desenvolvimento profissional e o modo como a qualidade da formação é concebida e desenvolvida nas instituições. O presente artigo enquadra-se nestas temáticas, apresentando um estudo de balanço do modelo de estágio pós-Bolonha nos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho (UMinho), realizado 10 anos após a sua implantação (2008/09 a 2017/18)<sup>i</sup>.

O Processo de Bolonha foi introduzido no ensino superior em Portugal através do Decreto-Lei n. 74/2006, e na formação inicial de professores através do Decreto-Lei n. 43/2007. Previamente, a formação inicial realizava-se em Licenciaturas em Ensino de 4 ou 5 anos, incluindo um estágio no último ano. Com a reforma de Bolonha, a formação inicial faz-se em duas etapas: uma licenciatura de 3 anos incidente numa determinada área científica (por exemplo, Inglês, Matemática, etc.) e um mestrado de 3 ou 4 semestres que integra formação na área de docência, formação educacional geral, formação em didática específica e iniciação à prática profissional/estágio.

No caso da UMinho, a criação destes mestrados implicou o desenho de um modelo de estágio que privilegia a investigação pedagógica como estratégia de formação reflexiva de professores, visando a promoção de práticas educativas de orientação humanista e democrática. Os estagiários desenham, desenvolvem e avaliam projetos de intervenção em sala de aula supervisionados pelos supervisores da instituição e pelos orientadores cooperantes das escolas, produzindo um relatório final defendido em provas públicas.

Começaremos por discutir brevemente o papel da investigação no estágio e o modo como foi integrada no nosso modelo, passando depois à apresentação do estudo e de resultados sobre os projetos e os relatórios de estágio, com base em dados recolhidos por questionário e na análise de conteúdo de um *corpus* de relatórios. Embora se reportem a uma instituição particular, esses resultados podem encontrar ressonância em cenários de formação análogos e promover a reflexão em torno da articulação investigação-ensino na formação de professores em estágio.

## Investigação pedagógica na formação em estágio

### *Reflexão, Investigação e Mudança Educativa*

Promover uma formação reflexiva em contexto de estágio implica valorizar uma epistemologia praxeológica assente na reflexão sobre a experiência profissional, como Schön advogava há mais de três décadas na sua obra seminal *Educating the Reflective Practitioner* (SCHÖN, 1987). Contudo, existem hoje entendimentos diversos acerca do conceito e da operacionalização da reflexão, o que leva Korthagen (2016, p. 326) a afirmar que os

formadores parecem debater-se com “a pedagogia da reflexão”. Com efeito, a reflexão pode servir diferentes propósitos e o seu potencial transformador dependerá, principalmente, da sua inscrição numa visão humanista e democrática da educação, o que supõe interrogar as práticas dominantes e os fatores que as determinam (TOM, 1985; SMYTH, 1989; ZEICHNER, 1993). Assim, o que está em causa é: **que reflexão para que educação?** Como afirma Kemmis (1999, p. 105), a reflexão não é neutra, veiculando e servindo interesses concretos de natureza diversa – humanos, sociais, culturais e políticos. Numa perspetiva crítica, a reflexão deverá denunciar a tensão entre o que a educação **é** e o que **deveria ser**, apoiando a exploração de **possibilidades** que sirvam os interesses e as necessidades dos alunos. É aqui que a investigação pedagógica pode desempenhar um papel crucial.

A investigação pedagógica favorece uma conceção do ensino como “motor epistémico”, ou seja, como uma atividade capaz de produzir conhecimento prático (LOUGHRAN, 2009, p. 200). Ao tornarem-se investigadores, os estagiários aprendem a construir conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, sobre os contextos em que trabalham e sobre si enquanto educadores, desenvolvendo uma visão pessoal da educação, o que, segundo Fullan (1995), constitui uma das principais dimensões da profissionalidade docente. Os processos de investigação pedagógica implicam a explicitação, o confronto e a reconfiguração de quadros de referência, conceções e aspirações profissionais, o que eleva a autonomia epistemológica dos estagiários e a sua capacidade de deliberação em situações educativas complexas, evitando uma visão tecnicista da profissão. Por outro lado, a investigação pode favorecer a mudança educativa rumo a pedagogias mais dialógicas e focadas nos alunos e nas aprendizagens, aproximando-se do que Ellis, Souto-Manning e Turvey (2019, p. 7) caracterizam como um processo de **humanização** da aprendizagem, do ensino e do desenvolvimento profissional, enquanto práticas relacionais e centradas nas pessoas. Do ponto de vista destes autores, a inovação deverá contrariar as forças de desumanização economicistas e neoliberais que afetam o trabalho dos professores e não servem os alunos e as comunidades.

Num relatório sobre o papel da investigação na formação de professores em diversos contextos (BERA-RSA, 2014), conclui-se que existe forte evidência de que os professores, e também os formadores, deverão manter-se informados acerca da investigação realizada no seu campo de trabalho, mas também desenvolver competências de investigação e envolver-se em processos investigativos que lhes permitam compreender e transformar as suas práticas de forma a elevar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Um dos estudos que informou esse relatório (BURN; MUTTON, 2014) analisa programas onde a iniciação à prática assume uma abordagem clínica baseada na investigação, na qual os estagiários analisam o conhecimento existente, mas também produzem conhecimento através do desenho, desenvolvimento e avaliação de planos de intervenção nos contextos de prática. Estes tipos de experiências parecem ter efeitos positivos na articulação entre o conhecimento teórico e prático, no desenvolvimento dos estagiários ao nível conceptual e didático, e na sua preparação para enfrentar os desafios da profissão.

### *O Modelo de Estágio pós-Bolonha na Universidade do Minho*

Em Portugal, a introdução da investigação pedagógica no estágio dos cursos de formação inicial de professores é uma realidade ainda recente. De acordo com alguns estudos nacionais, antes da criação dos Mestrados em Ensino, em 2007, prevalecia uma visão aplicacionista do estágio no quadro mais geral da academização da formação profissional (CANÁRIO, 2001; ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002; FORMOSINHO, 2009). A formação radicava numa racionalidade técnica que não valoriza a natureza moral e política da experiência educativa, ocupando a prática pedagógica dos estagiários uma espécie de **não-lugar** nos currículos dos cursos, onde estagiários e supervisores desenvolviam ações dispersas na ausência de um projeto unificador (VIEIRA, 2013). A criação dos novos mestrados constituiu uma oportunidade de mudança e o seu quadro legal favoreceu a introdução de uma componente investigativa no estágio por três razões principais: a formação passou a ser feita ao nível da pós-graduação, os estagiários passaram a ter de produzir um relatório final de estágio defendido em provas públicas, e a investigação educacional passou a ser uma componente obrigatória dos currículos, sendo as instituições livres de decidir como a integrar. Ao longo dos anos, e também em resultado do processo de avaliação e acreditação dos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)<sup>ii</sup>, as instituições foram incorporando uma dimensão investigativa no estágio, embora com contornos diversos e nem sempre implicando a investigação das práticas (por exemplo, através de estudos de sondagem nas escolas ou da pesquisa teórica sobre um tema didático).

No caso da UMinho, foi desenhado um modelo de estágio de orientação reflexiva que pressupõe uma visão humanista e democrática da educação e promove uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional através do desenvolvimento de projetos de investigação pedagógica, recomendando-se o recurso à investigação-ação pelo seu potencial na compreensão e transformação da prática em contextos formativos (VAUGHAN; BURNAFORD, 2016). A construção do modelo teve por base um projeto local de supervisão desenvolvido desde 1995 por um grupo de supervisoras da área das línguas, no qual se explorava a investigação-ação como estratégia de formação de professores reflexivos ao serviço de uma pedagogia para a autonomia nas escolas (VIEIRA *et al.*, 2008; VIEIRA; MOREIRA, 2008).

O estágio decorre nos dois últimos semestres dos mestrados, em paralelo com outras disciplinas ou seminários na universidade, sendo acompanhado por supervisores da universidade e orientadores cooperantes das escolas, em cujas turmas os estagiários lecionam pelo menos 24h, variando o tempo de lecionação em função dos cursos. Cada estagiário desenha, desenvolve e avalia um projeto de intervenção pedagógica com apoio supervisoivo, documentado num portefólio e num relatório final. O projeto obedece a um conjunto de princípios orientadores consagrados nas normas internas do estágio:

*Adequação aos contextos da prática* - Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de desenhar e desenvolver planos de ação relevantes face às variáveis situacionais em presença.

*Orientação para a prática* - Definição de temas, objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência e contribuam para a compreensão e melhoria dessas práticas.

*Fundamentação ético-conceptual* - Fundamentação em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo.

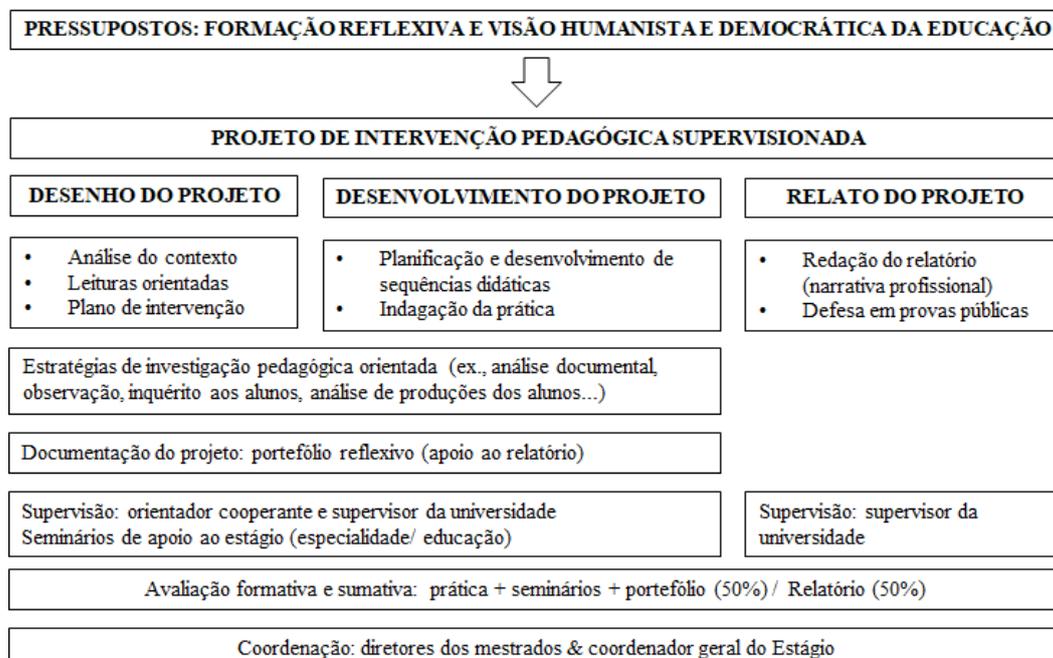
*Investigação ao serviço da pedagogia* - Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência.

*Potencial formativo* - Articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do mestrando, no quadro de uma prática profissional que favoreça o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação (Normas do Estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho).

O relatório final, acompanhado pelo supervisor da universidade, constitui uma narrativa profissional de natureza descritiva e interpretativa, com uma extensão de 20000 a 25000 palavras, que integra o enquadramento contextual e teórico do projeto, o plano de ação, o seu desenvolvimento e a sua avaliação. É apresentado em provas públicas perante um júri e a sua classificação tem um peso de 50% na avaliação final do estágio.

A Figura 1 sintetiza a organização geral do funcionamento do estágio neste modelo, sublinhando a centralidade do projeto e indicando os mecanismos de apoio, avaliação e coordenação previstos.

**Figura 1.** Organização geral do funcionamento do estágio



Fonte: Elaborado pelos autores

A fim de investigar este modelo, têm sido realizados estudos internos através de questionários, entrevistas e análise de relatórios. Os resultados evidenciaram efeitos positivos na formação de professores reflexivos e na promoção de práticas educativas centradas nos

alunos, mas também sinalizaram a existência de tensões e ambiguidades relativas ao papel e à natureza da investigação na formação profissional (FLORES, 2018; FLORES *et al.*; 2016; VIEIRA *et al.*; 2019). O presente estudo realiza-se numa linha de continuidade, assumindo uma maior amplitude temporal.

## O estudo: objetivos e metodologia

O estudo foi desenhado com os seguintes objetivos: (1) Analisar as percepções dos atores do estágio sobre o modelo; (2) Compreender o valor educativo dos projetos de estágio desenvolvidos e relatados pelos estagiários; (3) Compreender potencialidades e limitações do modelo na formação de professores reflexivos e na renovação das práticas escolares. Adotou-se uma metodologia mista através do inquérito por questionário (*online*) e da análise de conteúdo de relatórios de estágio. O estudo foi inicialmente submetido à apreciação do Conselho de Ética da UMinho, tendo sido aprovado por “obedecer aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas” (Parecer do Conselho de Ética, 24/01/2019).

### *Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa*

O inquérito por questionário foi administrado no início de 2019 através de um E-mail enviado aos participantes, no qual se apresentava o estudo e se fornecia um *link* de acesso aos questionários. Foram construídos dois questionários semelhantes entre si, um para os supervisores e orientadores cooperantes e outro para ex-estagiários. Incluem uma Declaração de Consentimento Informado e a recolha de dados profissionais, seguindo-se um conjunto de questões sobre o modelo de estágio, maioritariamente de resposta fechada com escalas de *Likert*. Na aplicação dos questionários foram abrangidos os Mestrados em Ensino que estavam em funcionamento à data da recolha de dados, num total de 17 cursos, alguns deles equivalentes e anteriormente reajustados com mudanças de designação, respeitantes a diversas áreas de ensino (Línguas, Matemática, Ciências, Filosofia, etc.) e níveis de escolaridade (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, e ensino secundário). Foram calculadas as frequências de resposta, assim como os valores da média, desvio padrão e moda. No presente texto, apresentamos os resultados de duas questões, uma sobre a natureza e impacto dos projetos e outra sobre as competências evidenciadas nos relatórios. Essas questões apresentavam conjuntos de itens acompanhados de uma escala de *Likert* com 6 opções de resposta: **Sem Opinião**, **Nada Evidente**, **Pouco Evidente**, **Moderadamente Evidente**, **Evidente**, **Muito Evidente**. Para o cálculo da média, desvio padrão e moda, a escala ordinal foi convertida numa escala numérica de 1 (**Nada Evidente**) a 5 (**Muito Evidente**), codificando-se a opção **Sem Opinião** com o valor 0.

A análise de relatórios de estágio foi iniciada em estudos anteriores e expandida no presente estudo<sup>iii</sup>, incidindo num *corpus* de 40 relatórios disponíveis no repositório da UMinho, terminados em diferentes anos (de 2011 a 2018) e relativos a projetos

desenvolvidos em mestrados dos diversos níveis de ensino, nas áreas de Educação de Infância, Português, Espanhol, Inglês, Biologia/Geologia, Estudo do Meio, Matemática, Expressões e Filosofia. Os relatórios foram selecionados tendo em conta a diversidade das áreas de docência, a diversidade temática dos projetos e a diversidade de orientadores e supervisores. Foi construída uma grelha de análise com itens pré-definidos, relativos a cinco dimensões dos projetos de estágio: visão de educação (concepções de pedagogia, professor e aluno); mobilização de conhecimentos (tipo e função); articulação investigação-ensino (objetivos; abordagem geral de investigação; métodos de recolha de informação); valor educativo do projeto (ganhos; limitações; recomendações). A análise implicou a leitura integral dos relatórios e a anotação da presença dos itens da grelha: √- Presença evidente/clara; ?- Presença pouco evidente/ambígua. Foi feita uma síntese de resultados por mestrado e global. No presente texto, apresentamos resultados globais sobre a visão de educação expressa pelos estagiários, a mobilização de conhecimentos (tipo e função) e a articulação investigação-ensino.

### ***Caracterização dos Inquiridos***

Foram inquiridos por questionário todos os supervisores da universidade dos 10 anos considerados (n=78), tratando-se de um grupo de docentes bastante estável. No caso dos orientadores cooperantes e estagiários, uma vez que variam ao longo do tempo e a sua experiência do modelo é mais reduzida, considerou-se o período temporal dos 5 anos anteriores à realização do estudo (2013/14-2017/18) a fim de elevar o grau de confiabilidade das respostas. Foram inquiridos todos os professores cooperantes das escolas desses anos (n=427) e todos os ex-estagiários que durante esse período tinham submetido o seu relatório final de estágio (n=548).

Responderam aos questionários 34 supervisores (43,6% dos inquiridos), 112 orientadores cooperantes (26,2%) e 133 ex-estagiários (24,3%), num total de 279 participantes distribuídos pela totalidade dos cursos considerados. De acordo com os dados recolhidos nos questionários, a maioria dos supervisores (82,4%) e dos orientadores cooperantes (68,8%) detinha mais de 20 anos de experiência de ensino; a sua experiência de orientação de estágio no modelo pós-Bolonha era maior no caso dos supervisores pelas funções que desempenham, variando bastante no caso dos orientadores cooperantes (entre um ano e “mais de 5 anos”), embora muitos deles (40%) tenham também tido experiência de supervisão nas Licenciaturas em Ensino pré-Bolonha, o mesmo acontecendo com a maioria dos supervisores (70,6%); estes acompanharam mais projetos de estágio (91,2% acompanharam “mais de 5”), sendo variável o número de projetos acompanhados pelos orientadores cooperantes (entre 1 e “mais de 5”); a realização de formação e investigação na área da supervisão pedagógica foi assinalada pela maioria dos supervisores (70,6%) e por quase metade dos orientadores cooperantes (44,6%). Os ex-estagiários que responderam ao questionário terminaram o seu estágio em diferentes anos (2013 a 2018); cerca de metade detinham já experiência de ensino antes do estágio (58,6%) e lecionaram a par do estágio (47,7%); a maioria (81,2%) teve experiência de ensino também após o estágio.

## Resultados

Apresentamos, em seguida, resultados do estudo relativos à natureza e impacto dos projetos e às competências evidenciadas nos relatórios, cruzando dados dos questionários com dados da análise dos relatórios. Os resultados permitem averiguar a existência de aproximações ou afastamentos entre as percepções dos três grupos de sujeitos e entre essas percepções e as evidências dos relatórios, possibilitando ainda compreender em que medida umas e outras estão alinhadas com pressupostos e linhas de ação do modelo. Importa referir, contudo, que sendo as amostras aleatórias e não existindo uma correspondência entre os sujeitos inquiridos e os relatórios analisados, as comparações entre grupos de participantes, e entre as suas percepções e os relatórios, deverão ser lidas com precaução, embora nos deem indícios relevantes para a avaliação do modelo.

### *Natureza e Impacto do Desenvolvimento dos Projetos*

A Tabela 1 apresenta as percepções dos inquiridos acerca da natureza e do impacto dos projetos em dimensões que refletem pressupostos do modelo. Os inquiridos expressaram a sua opinião sobre o grau de evidência dessas dimensões no desenvolvimento dos projetos que acompanharam (supervisores e orientadores cooperantes) ou desenvolveram (ex-estagiários). A distribuição das respostas dos supervisores e orientadores cooperantes foi muito semelhante, pelo que a Tabela apresenta os resultados agrupados dos dois grupos em confronto com os dos ex-estagiários.

**Tabela 1.** Percepções sobre os projetos de estágio

Natureza e impacto dos projetos	Sup. e Or. Coop. (n=146)			Ex-Estagiários (n=133)		
	M	DP	Mo	M	DP	Mo
Exploração de temas que despertavam o interesse do estagiário	4,2	0,9	4	4,3	1,0	5
Adequação do projeto aos alunos a quem se destinava	4,3	0,8	5	4,6	0,7	5
Articulação do projeto com orientações programáticas	4,2	1,0	5	4,5	0,9	5
Adoção de abordagens centradas nos alunos e nas aprendizagens	4,3	0,9	5	4,7	0,6	5
Recetividade dos alunos às atividades propostas	4,4	0,9	5	4,6	0,6	5
Melhoria das aprendizagens dos alunos	3,9	1,1	4	4,2	1,0	4
Desenvolvimento de competências de tomada de decisão	4,1	0,9	4	4,4	0,8	5
Desenvolvimento de competências de ensino	4,3	0,9	5	4,3	0,9	5
Desenvolvimento de competências de reflexão pedagógica	4,1	0,8	4	4,4	0,9	5
Desenvolvimento de competências de investigação pedagógica	3,9	1,0	4	4,4	0,8	5
Desenvolvimento da identidade profissional	4,0	1,0	4	4,3	1,0	5

Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Mo: Moda.

Fonte: Pesquisa de campo.

Maioritariamente, os participantes revelam percepções positivas sobre a natureza dos projetos, reconhecendo que focaram temas do interesse dos estagiários, foram adequados aos alunos, articularam-se com orientações programáticas e exploraram abordagens centradas nos alunos e nas aprendizagens. Contudo, as percepções da receptividade dos alunos às atividades propostas são globalmente mais positivas do que as percepções sobre as melhorias observadas nas aprendizagens, principalmente no caso dos orientadores cooperantes (Tabela 2). Estes resultados podem explicar-se pelo facto de se tratar de projetos desenvolvidos num tempo limitado, um constrangimento referido nos relatórios analisados.

**Tabela 2.** Melhoria das aprendizagens dos alunos: comparação de percepções

Percepções da melhoria das aprendizagens dos alunos	Sem opinião		Nada evidente		Pouco evidente		Moderadamente evidente		Evidente		Muito evidente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Supervisores (n=34)	2	5,9	0	0	2	5,9	5	14,7	14	41,2	11	32,4
Orientadores Coop. (n=112)	2	1,8	0	0	5	4,5	23	20,5	51	45,5	31	27,7
Ex-Estagiários (n=133)	2	1,5	1	0,8	4	3,0	15	11,3	56	42,1	55	41,4

Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto ao impacto dos projetos no desenvolvimento profissional dos estagiários, concretamente nas suas competências de tomada de decisão, ensino, reflexão e investigação, as percepções dos inquiridos são também globalmente positivas, mas verifica-se algum distanciamento dos dois grupos, no caso das competências de investigação, onde as respostas dos supervisores e orientadores cooperantes são menos positivas, principalmente no caso dos primeiros (Tabela 3).

**Tabela 3.** Desenvolvimento de competências de investigação pedagógica: comparação de percepções

Percepções do desenvolvimento de competências de investigação	Sem opinião		Nada evidente		Pouco evidente		Moderadamente evidente		Evidente		Muito evidente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Supervisores (n=34)	0	0	0	0	0	0	13	38,2	18	52,9	3	8,8
Orientadores Coop. (n=112)	3	2,7	1	0,9	2	1,8	24	21,4	45	40,2	37	33,0
Ex-Estagiários (n=133)	1	0,8	1	0,8	2	1,5	6	4,5	53	39,8	70	52,6

Fonte: Pesquisa de campo.

A análise dos relatórios revelou que a dimensão investigativa dos projetos está presente nos objetivos definidos e em processos de reflexão sustentados na recolha e análise de informação, embora em diferentes graus de explicitação (Tabela 4).

**Tabela 4.** Relação investigação-ensino nos relatórios (n=40)

Aspetos da relação investigação-ensino	√	?	A
Intenção de descrever/compreender processos de ensino/aprendizagem	22	7	11
Intenção de mudar/melhorar processos de ensino/aprendizagem	28	1	11
Intenção de avaliar a eficácia/impacto de uma determinada abordagem	31	6	3
Recolha de informação ao longo da intervenção	33	2	5
Interpretação da informação à luz dos objetivos	32	5	3
Mudança/melhoria de práticas em função da informação recolhida	21	3	16

Legenda: √ - Presente de forma evidente/clara; ? - Presente de forma pouco evidente/ambígua; A - Ausente.

Fonte: Pesquisa de campo.

Observaram-se, ainda, variações na natureza da relação entre investigação e ensino (Tabela 5). Apesar de se recomendar o recurso à investigação-ação, apenas 22 relatórios documentam ciclos de planificação-ação-reflexão, o que permite compreender a relação entre a recolha de informação, a tomada de decisões e a ação pedagógica. Essa relação é menos evidente nos relatórios restantes, onde a recolha de informação durante a intervenção pode ou não ocorrer, privilegiando-se uma avaliação final e o recurso a pré/pós-testes.

**Tabela 5.** Abordagem geral de investigação nos relatórios (n=40)

Abordagens de investigação	f
Investigação-ação (ciclos de planificação-ação-reflexão)	22
(Diagnóstico) → Intervenção com recolha de informação → Avaliação final de impacto	11
Pré-teste → Intervenção sem recolha de informação → Pós-teste+Avaliação final de impacto	7

Fonte: Pesquisa de campo.

Na comparação de resultados entre mestrados, encontramos alguns indícios de que as abordagens investigativas se poderão dever a preferências epistemológicas dos supervisores e às tradições de investigação nos diferentes domínios disciplinares, embora seja necessária mais investigação que possa confirmar esta hipótese.

### ***Competências Profissionais Evidenciadas nos Relatórios***

A Tabela 6 apresenta as percepções dos supervisores e dos ex-estagiários acerca das competências profissionais (conhecimentos, capacidades e atitudes) evidenciadas nos relatórios supervisionados (supervisores) ou produzidos (ex-estagiários). Os orientadores cooperantes não responderam a esta questão por não serem responsáveis pelo acompanhamento dos relatórios.

**Tabela 6.** Percepções sobre competências evidenciadas nos relatórios

Competências evidenciadas nos relatórios	Supervisores (n=34)			Ex-Estagiários (n=133)		
	M	DP	Mo	M	DP	Mo
Conhecimento do contexto de estágio (agrupamento, escola, turma, alunos...)	4,5	0,6	5	4,3	0,9	5
Conhecimento educacional geral e de didática específica	3,9	0,7	4	4,2	0,9	4
Conhecimento dos conteúdos da área de docência	4,2	0,7	4	4,2	1,0	5
Conhecimento sobre investigação pedagógica	3,4	0,8	4	4,2	1,0	5
Construção de uma visão pessoal da educação	3,4	0,8	3	4,2	1,0	5
Adoção de perspectivas didáticas atuais	4,0	0,8	4	4,3	1,1	5
Atitude de abertura à mudança	4,0	0,8	4	4,3	1,2	5
Atitude de comprometimento face à profissão	4,0	0,8	4	4,2	1,3	5
Capacidade de justificar opções	3,8	0,7	4	4,3	1,0	5
Capacidade de descrever a prática	4,1	0,7	4	4,4	1,0	5
Capacidade de articular a prática com contributos teóricos	3,6	0,6	4	4,2	1,1	5
Capacidade de investigar a prática	3,6	0,7	3	4,2	1,0	4
Capacidade de identificar potencialidades do projeto	3,7	0,7	4	4,3	0,9	5
Capacidade de identificar limitações do projeto	3,7	0,8	3	4,3	0,9	5
Capacidade de apresentar propostas de ação futura	3,5	0,7	3	4,3	0,9	5

Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Mo: Moda

Fonte: Pesquisa de campo.

Os resultados refletem percepções globalmente positivas, sobretudo no caso dos ex-estagiários, o que reforça resultados anteriores sobre o impacto do desenvolvimento dos projetos. Contudo, importando sublinhar o afastamento dos dois grupos no que diz respeito ao conhecimento sobre investigação pedagógica e à construção de uma visão pessoal da educação, na medida em que constituem competências centrais do professor investigador.

A Tabela 7 apresenta a distribuição de respostas no primeiro caso, verificando-se uma maior variação de respostas por parte dos supervisores.

**Tabela 7.** Conhecimento sobre investigação pedagógica: comparação de percepções

Percepções do conhecimento sobre investigação pedagógica	Sem opinião		Nada evidente		Pouco evidente		Moderadamente evidente		Evidente		Muito evidente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Supervisores (n=34)	0	0	0	0	5	14,7	12	35,3	15	44,1	2	5,9
Ex-Estagiários (n=133)	3	2,3	0	0	4	3,0	13	9,8	56	42,1	57	42,9

Fonte: Pesquisa de campo.

A análise dos relatórios revelou, com efeito, uma ausência generalizada de conhecimento investigativo de tipo **declarativo ou proposicional** (conhecimento **sobre**

investigação pedagógica), em contraponto com uma forte presença de conhecimento investigativo de tipo **processual ou prático**, evidente nos processos de recolha e análise de informação. A Tabela 8 sintetiza as estratégias mobilizadas no conjunto dos relatórios em duas fases dos projetos: desenho e implementação.

**Tabela 8.** Estratégias de recolha de informação nos projetos (n=40)

Estratégias de recolha de informação	Desenho			Implement.			Totais
	√	?	T	√	?	T	
Observação não-estruturada	26	7	33	25	1	26	59
Inquérito por questionário	18	1	19	22	1	23	42
Registos reflexivos do professor (portefólio)	12	3	15	22	2	24	39
Análise documental	28	2	30	2	-	2	32
Análise de tarefas de aprendizagem	2	2	4	17	2	19	23
Instrumentos de autorregulação da aprendizagem	1	-	1	20	-	20	21
Análise da interação na aula	10	1	11	10	-	10	21
Diálogo com os alunos	-	-	0	16	4	20	20
Observação estruturada (grelha, guião...)	9	3	12	3	2	5	17
Avaliação de conhecimentos	5	-	5	11	-	11	16
Registos reflexivos dos alunos (ex. diário)	-	-	0	7	1	8	8

Legenda: √ - Presente de forma evidente/clara // ? – Presente de forma pouco evidente/ambígua // T- Total.

Fonte: Pesquisa de campo.

Passando à divergência de perceções relativas à construção de uma visão pessoal de educação, a Tabela 9 mostra também uma apreciação menos favorável por parte dos supervisores.

**Tabela 9.** Construção de uma visão pessoal da educação: comparação de perceções

Perceções da construção de uma visão pessoal da educação	Sem opinião		Nada evidente		Pouco evidente		Moderadamente evidente		Evidente		Muito evidente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Supervisores (n=34)	0	0	1	2,9	2	5,9	16	47,1	13	38,2	2	5,9
Ex-Estagiários (n=133)	3	2,3	0	0	3	2,3	15	11,3	50	37,6	62	46,6

Fonte: Pesquisa de campo.

Contudo, a análise dos relatórios revelou que estes apresentam conceções de pedagogia, de professor e de aluno globalmente alinhadas com uma perspetiva transformadora da educação, inferidas nos pressupostos pedagógicos defendidos, nas estratégias exploradas e nas reflexões sobre a prática. A Tabela 10 mostra que essas conceções estão presentes na maioria dos relatórios, com maior ou menor evidência, embora haja alguns casos em que o discurso dos estagiários não deixa transparecer as conceções que

defendem, ainda que as práticas descritas deixem supor visões semelhantes. A variação no grau de explicitação do posicionamento ideológico dos estagiários face à educação pode dever-se à procura de um discurso mais neutro onde o “eu” do professor investigador se torna menos perceptível, o que nos reporta para diferentes concepções de investigação e de escrita académica.

**Tabela 10.** Concepções de pedagogia, de professor e de aluno nos relatórios (n=40)

Concepções pedagógicas dos estagiários		√	?	A
Concepção de pedagogia	Democrática, inclusiva, focada na aprendizagem	24	8	8
Concepção de professor	Reflexivo, agente de mudança	26	8	6
Concepção de aluno	Reflexivo, construtor de conhecimento	24	11	5

Legenda: √ - Presente de forma evidente/clara // ? – Presente de forma pouco evidente/ambígua // A – Ausente.  
 Fonte: Pesquisa de campo.

Em consonância com as percepções dos supervisores e ex-estagiários (Tabela 6, p. 11), os relatórios revelam a mobilização de conhecimento contextual, educacional (incluindo o conhecimento didático) e de conteúdo, com diversas funções no desenho, desenvolvimento e avaliação dos projetos, conforme se observa na Tabela 11.

**Tabela 11.** Tipos e funções do conhecimento nos relatórios (n=40)

Funções do conhecimento nos projetos	Conhecimento Contextual			Conhecimento Educacional			Conhecimento de Conteúdo		
	√	?	T	√	?	T	√	?	T
Caraterização geral do contexto	36	2	<b>38</b>	16	1	<b>17</b>	3	2	<b>5</b>
Identificação de problema/interesse	24	-	<b>24</b>	25	1	<b>26</b>	25	1	<b>26</b>
Justificação da relevância do tema	32	-	<b>32</b>	36	1	<b>37</b>	25	1	<b>26</b>
Fundamentação de estratégias pedagógicas (abordagem)	29	3	<b>32</b>	25	3	<b>28</b>	23	2	<b>25</b>
Fundamentação de estratégias de análise/ aval. da ação	13	-	<b>13</b>	16	3	<b>19</b>	5	10	<b>15</b>
Análise/ avaliação da intervenção	25	3	<b>28</b>	16	13	<b>29</b>	9	13	<b>22</b>
Problematização/ teorização da intervenção	16	8	<b>24</b>	9	5	<b>14</b>	6	9	<b>15</b>
Identificação de limitações do processo de investigação	7	1	<b>8</b>	4	1	<b>5</b>	1	-	<b>1</b>

Legenda: √ - Presente de forma evidente/clara // ? - Presente de forma pouco evidente/ambígua // T - Total.  
 Fonte: Pesquisa de campo.

Estes resultados sugerem que o desenvolvimento dos projetos requer e promove a construção de um conhecimento multifacetado e multifuncional, importante ao desenvolvimento de uma visão de educação e também à articulação entre teoria e prática e entre investigação e ensino.

## Conclusões

Na generalidade, o estudo revela que as percepções dos atores e os relatórios analisados estão globalmente alinhados com pressupostos e linhas de ação do modelo, o que de alguma forma valida localmente a adoção de uma abordagem investigativa no estágio e atesta os seus efeitos no desenvolvimento de uma competência profissional multifacetada, necessária a uma ação reflexiva e comprometida com a melhoria das práticas educativas. Embora os supervisores e orientadores cooperantes coloquem algumas reticências acerca do desenvolvimento de competências de investigação e de uma visão pessoal de educação por parte dos estagiários, quase todos os relatórios documentam percursos investigativos assentes em conceções pedagógicas de orientação humanista e democrática, também elas concordantes com pressupostos do modelo. Ainda assim, o recurso à investigação-ação poderia ser reforçado, o que requer maior reflexão coletiva entre os formadores e obrigaria a uma dinâmica de planificação-ação-reflexão mais explícita, possivelmente favorecedora da construção de visões pessoais da educação também mais explícitas.

14

Foram identificadas limitações no conhecimento dos estagiários **sobre** investigação pedagógica (percepções dos supervisores e análise de relatórios), já detetadas em estudos anteriores, o que levou à criação de um seminário inicial de apoio ao desenho dos projetos que aborda a investigação pedagógica. Ainda assim, será necessário um maior apoio supervisoivo para uma maior explicitação desse tipo de conhecimento nos relatórios. Foram ainda observadas limitações relativas ao impacto dos projetos na melhoria das aprendizagens dos alunos (percepções dos supervisores e orientadores), o que se explica pela limitação do tempo intervenção, mas também coloca questões sobre os métodos de avaliação adotados, que tendem a incidir mais nas percepções dos alunos do que na análise das suas produções ou das interações em sala de aula, o que poderá ser melhorado com apoio supervisoivo.

Perante a impossibilidade de definirmos **uma** pedagogia da formação (KORTHAGEN, 2016), e considerando também a ausência de evidência suficiente para comparar a eficácia de diferentes tipos de programa (ZEICHNER, 2016), é fundamental desenvolver estudos acerca da natureza e resultados das práticas de formação desenvolvidas em diferentes contextos. O nosso estudo inscreve-se nesta orientação, embora importe sublinhar que as conceções de qualidade da formação assentam em valores que não são apenas determinados pela investigação, mas também pelas crenças e posicionamentos dos formadores (ZEICHNER, 2016; ZEICHNER; CONKLIN, 2008). Um modelo de estágio assente numa visão humanista e democrática da educação, e numa epistemologia praxeológica baseada na investigação, suscitará sempre algum dissenso e controvérsia perante a diversidade de conceções sobre a profissão docente e a formação de professores. Tal não significa que não seja desejável, reconhecendo-se que a transição para novos paradigmas de formação é lenta e difícil de operar. A discussão interna dos resultados do estudo será um passo importante na melhoria e consolidação do modelo.

## Referências

BERA-RSA. **Research and the teaching profession:** building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education. Londres: BERA, 2014.

BURN, Katharine; MUTTON, Trevor. Integrated ITE Programmes Based on 'Research-Informed Clinical Practice'. *In:* BERA (ed.). **The role of research in teacher education: reviewing the evidence.** Interim report of the BERA-RSA inquiry, Jan. 2014. p. 22-25.

CANÁRIO, Rui. A Prática profissional na formação de professores. *In:* CAMPOS, Bartolo Paiva (org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior.** Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.

ELLIS, Viv; SOUTO-MANNING, Mariana; TURVEY, Keith. Innovation in teacher education: towards a critical re-examination, **Journal of Education for Teaching**, v. 45, n. 1, p. 2-14, 2019. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550602>

15

ESTRELA, Maria Teresa; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000).** Porto: Porto Editora, 2002.

FLORES, Maria Assunção. Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice, **Journal of Education for Teaching**, v. 44. n. 5, p. 621-636, 2018. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>

FLORES, Maria Assunção *et al.* Integrating Research into the Practicum: inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. *In:* FLORES, Maria Assunção; AL BARWANI, Thuwayba (ed.). **Redefining Teacher Education for the Post-2015 Era: global challenges and best practice.** New York: Nova Publisher, 2016. p. 109-124.

FORMOSINHO, João. Academização da formação de professores. *In:* FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.

FULLAN, Michael. The limits and the potential of professional development. *In:* GUSKEY, Thomas; HUBERMAN, Michael (ed.). **Professional development in education.** New paradigms and practices. New York: Teachers College Press, 1995. p. 353-267.

KEMMIS, Stephen. La investigación-acción y la política de la reflexión. *In:* PÉREZ GOMEZ, Ángel; BARQUÍN RUIZ, Javier; ANGULO RASCO, José Félix (ed.). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.** Madrid: Ediciones Akal, 1999, p. 95-118.

KORTHAGEN, Fred. Pedagogy of teacher education. *In:* LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (ed.). **International Handbook of Teacher Education.** Singapura: Springer, 2016. p. 311-346.

LIVINGSTON, Kay; FLORES, Maria Assunção. Trends in teacher education: a review of papers published in the European Journal of teacher education over 40 years. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 5, p. 551-560, 2017. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>

LOUGHRAN, John. Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. **Journal Teachers and Teaching theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 189-203, 2009. <https://doi.org/10.1080/13540600902875290>

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SMYTH, John. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>

TOM, Alan. Inquiring into inquiry-oriented teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 5, p. 35-44, 1985. <https://doi.org/10.1177/002248718503600507>

16

VAUGHAN, Michelle; BURNAFORD, Gail. Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000-2015. **Educational Action Research**, v. 24, n. 2, p. 280-299, 2016. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1062408>

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa na formação inicial de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 592-619, maio/ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>

VIEIRA, Flávia *et al.* Teacher Education Towards Teacher (and Learner) Autonomy: what can be learnt from teacher development practices? *In*: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (ed.). **Learner and Teacher Autonomy: concepts, realities and response**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 217-236. <https://doi.org/10.1075/aals.1.18vie>

VIEIRA, Flávia *et al.* Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education: lessons from experience and research in Portugal. *In*: BARWANI, Thuwayba Al; FLORES, Maria Assunção; IMIG, David (ed.). **Leading Change in Teacher Education**. Lessons from countries and education leaders around the globe. Milton Park: Routledge, 2019. p. 41-57.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. Reflective Teacher Education Towards Learner Autonomy: building a culture of possibility. *In*: JIMÉNEZ RAYA, Manuel; LAMB, Terry (ed.). **Pedagogy for Autonomy in Language Education: theory, practice and teacher education**. Dublin: Authentik, 2008. p. 266-282.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. **Independent teacher education programs**. Apocryphal claims, illusory evidence. Boulder, CO: National Education Policy Center, Sept. 2016. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/publication/teacher-education>. Acesso em: 01 out. 2019.

ZEICHNER, Kenneth; CONKLIN, Hilary. Teacher education programs as sites for teacher

preparation. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn *et al.* (ed.), **Handbook of research on teacher education**. Enduring Questions in Changing Contexts (Third Edition). New York: Routledge, 2008. p. 269-289.

## Notas

<sup>i</sup> Para além dos autores, fazem parte da equipa do estudo Maria Assunção Flores (Instituto de Educação) e Maria Judite Almeida (Escola de Ciências).

<sup>ii</sup> A A3ES (<https://www.a3es.pt>), instituída através do Decreto-Lei n° 369/2007, de 5 de novembro, é responsável pela avaliação e acreditação dos cursos de ensino superior em Portugal.

<sup>iii</sup> A análise de relatórios foi iniciada em 2012/13 com uma equipa alargada de formadores: Flávia Vieira (coord.), José Luís Coelho da Silva, Maria Judite Almeida, Teresa Vilaça, Cristina Parente, Fátima Vieira, Íris Pereira, Glória Solé, Paulo Varela, Alexandra Gomes e António Silva. Essa análise foi sendo expandida ao longo do tempo por Flávia Vieira, José Luís Coelho da Silva e Maria Judite Almeida.

## Agradecimentos

Agradecemos aos supervisores, orientadores cooperantes e ex-estagiários que colaboraram no estudo, assim como aos colegas que participaram na análise de relatórios efetuada para estudos anteriores. Este trabalho é financiado através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, pelo CIEd (Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019), e pelo CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança, projeto UID/CED/00317/2019), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

